

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 71 – 84
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تقويم مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقييمية لتحصيل الطلبة

السعيد عواشرية

قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة باتنة

أولا: الإطار النظري للدراسة:

1– تعريف التقييم: المعنى العام لفعل "قيم" يعني إسناد أو إعطاء قيمة لشيء ما.

– التقييم يعني: "كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات آتية من القياس وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة".

– التقييم هو إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار أو قانون" (لحسن مادي، **1990**، ص: **94**).

ومنه يمكن القول أنه باستطاعتنا القيام بعملية التقييم من خلال توفر عنصرين أساسيين هما:

*** نتيجة القياس: وهي الكم أو العدد المتحصل عليه من خلال تطبيق أدوات قياس معينة.**

*** الإطار المرجعي: وهو المعيار أو القانون المستند عليه في إصدار أحكام مقبولة منطقيا.**

2– تعريف التقويم:

أ– لغة: يعني الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوم الشيء: وزنه، وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة، وقوم الشيء: عدله، وقوم داره (خطأه) أزال اعوجاجه، وقوم الشيء، ثقفه جعله يستقيم ويعتدل. (ناجي تمار، **1998**)

ب– اصطلاحا هناك عدة تعاريف لمفهوم التقويم نذكر منها:

– تعريف بلوم: "التقويم مجموعة منظمة من العمليات التي تبين في ما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغير" (بنيامين وبلوم و، آخرون، **1983**، ص: **18**).

– تعريف عبد الرحمن حسون: "التقويم يتضمن محاولة أو دراسة تنكشف فيها مستوى كفاءة ما، وتحديد مواطن القوة والضعف ورسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات لتحقيق

مستوى أعلى من الكفاءة." (عبد الرحمن حسون، 1985).

من خلال تحليلنا للتعاريف السابقة الذكر لمصطلح التقويم نستنتج أن التقويم بمفهومه الشامل هو: "استنباط العبرة" ، والعبرة مما مضى تعني مقارنة درجة تلاؤمه مع ما يجب أن يكون (إطار مرجعي يحدد مسبقا) لتطوير ما هو حسن وتعديل ما هو معوج، وإكمال ما هو غير كاف، ونزع ما هو زائد وغير مفيد، وتفادي ما هو خاطئ وغير مناسب.

وإلى هذا الحد يمكن أن نقول: التقييم يقصد به التثمين الذي ينتظر منه إعطاء نتيجة قياس ثم إصدار حكم على هذه النتيجة. أما التقويم فزيادة على ما نقوم به في العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخططا لتعديل الاعوجاج أو إصلاحه، وتدعيم الحسن الصحيح.

3– الاختبارات التحصيلية كوسيلة لتقييم المتعلم:

أ– شروط الاختبار التحصيلي الجيد: تعتبر الاختبارات التحصيلية بصفة عامة المعيار الوحيد المستخدم في مؤسساتنا التربوية في تقويم المتعلمين وتتلخص شروط صياغتها في:

– الموضوعية: وتعني إخراج الرأي الشخصي للمصحح من عملية التصحيح أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما قد تعني أن يكون الجواب محددا سلفا من قبل مصمم الاختبار. (سبع محمد أبو لبدة، 1985، ص: 233)

– الثبات: هو الحصول على نفس النتاءج كلما أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد أو أفراد مشابهين.(محمد مقداد، 1994) أو بإعادة تطبيق صورة مكافئة للاختبار.

– الصدق: وهو أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه، فإذا وضع الاختبار لقياس القدرة الحسابية لابد ان يقيس قدرتهم الحسابية فقط، فلا يقيس شيئا آخر معها كحسن الخط أو صحة الإملاء أو الترتيب أو السرعة أو.... (سبع محمد أبو لبدة، 1985، ص: 233)

– الشمولية: أن يشمل الاختبار جميع الأهداف التعليمية التي تخللت الدروس التي تم تدريسها.

ب– تصنيفات الاختبارات التحصيلية: يمكن تصنيفها وفقا لعدة أسس نذكر منها:

– وفق درجة التقنين: وتصنف وفقا لذلك إلى: (مديرية التربية والتكوين 1976 / 1974)، (محي الدين توق وآخر، 1984، ص: 337)، و(ناجي تمار، 1998)

* الاختبارات التحصيلية غير المقننة (التحريرية) (غير موضوعية) (المفتوحة): وهي التي يطلب فيها الممتحن أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا أسلوبه الخاص، وهي نوعان: الاختبارات التحريرية القصيرة: وفيها يكون جواب الممتحن في شكل كلمة أو جملة أو فقرة قصيرة، واختبارات حريرية طويلة: ومن أمثلتها اختبار المقال. تغطي مجالا ضيق من المادة وتسمح بقياس القدرات المعرفية العليا (التحليل التركيب، التقييم)، سهلة التصميم نسبيا.

* الاختبارات التحصيلية المققنة (التعينية) (الموضوعية) (المغلقة): وفيها يطلب من الممتحن أن يختار جوابا من عدة أجوبة تفرض عليه، ومن أمثلتها: اختبار الاختيار من متعدد. وهي تفيد في

تناول مجال واسع من المادة وكذا التطرق إلى دقائق الأمور فيها، إلا أنها لا تقيس إلا القدرات الدنيا (التذكر والفهم). وصعبة التصميم نسبيا.

– وفق مستويات الأهداف التربوية المعرفية: إن التصنيف الهرمي للأهداف التربوية لـ"بلوم وزملائه" نشأ لأغراض تطوير الاختبارات التحصيلية وليس بغرض تصميم البرامج والمناهج، على الرغم من أن "بلوم وزملائه" يعتقدون أن تصنيفهم جاء ليخدم البرامج. (أمحمد تيغزي، **1994**). وتنحصر مستويات الأهداف التربوية المعرفية في ستة أهداف تسير من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد مكونة نسقا هرميا مرتبا. وإنجاز ما قبلها شرط لتحصيل ما بعدها، وتتسلسل هذه الأهداف وفقا للترتيب: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم. (محمد نقادي، **1994**) وعلى هذا الترتيب تصنف الأسئلة، فهناك أسئلة تقيس المعرفة، أسئلة تقيس الفهم، ...، وأسئلة تقيس التقويم.

4– صعوبات تحلي المصحح بالموضوعية في العملية التقويمية:

تعتبر عملية تصحيح الاختبار على جانب كبير من الأهمية لما يترتب عنها من قرارات تقويمية، لذلك على القائم بالتصحيح تفادي بعض القضايا التي تخل بموضوعيته في ذلك وهي: (سلسلة قضايا التربية، **2004**، ص: **26**)

أ– النزعة المركزية: يلجأ العديد من المقومين إلى النقطة المتوسطة (المعدل) وذلك لتجنب الخطأ في التقدير والتهرب من المسؤولية.

ب– عدوى عمليات التقويم السالفة: يرتبط هذا الجانب بالاعتماد على التقديرات السابقة لأداء المتعلم في تعيين نقاط المتعلم اللاحقة فتصبح تلك العلاقات مرجحا للمعلم يصعب عليه أحيانا التنقيط بشكل مخالف عنها.

ج– مفعول التباين: إذا حكم على أداء بالجودة ونال رضا المصحح فإن الإنتاج الذي يليه إذا ما بدا أقل منه سوف يتعرض إلى تقدير أقل من سابقه.

د– مفعول الترتيب: ويتجلى بشكل واضح في نهاية التصحيح؛ إذ أن الإرهاق الذي يصاحب هذه العملية ويبلغ ذروته في نهايتها، بالإضافة إلى الظروف التي تجري فيها سوف يجعل المصحح يبتعد عن الموضوعية في تصحيحه لأوراق الإجابة الأخيرة.

هـ– متغير الصدمة: إن الخطأ الذي يتكرر في كل جملتين أو ثلاثة سوف يؤدي حتما إلى فتح درجة دنيا، في حين أن الفكرة الجيدة إذا وردت في عمل رديء قد تضمن لصاحبها درجة معقولة.

و– متغير الطفح: يمكن للمصحح أن يتسامح في كثير من الأخطاء فيغض الطرف عنها، غير أنه عندما يتعدى ذلك الحد المعقول فإنه لا مناص من درجة منخفضة.

5– صونفة العلوم وعلاقته بصونفة كليات التعليم العالي:

لعل القول بأن تصنيف العلوم والكليات في مؤسسات التعليم العالي إنما هو من قبيل تصنيف العلوم أمر واقع وبالتالي فكل كلية تظم من الأقسام ما هو متجانس

كما لو كانت تصنيفا لزمر من العلوم في دراسة مستقلة، والمشتهر في واقع مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي أنها تجعل أقسامها وكلياتها على قسمين بالجملة هي الأقسام والكليات –وحتى الجامعات– الإنسانية والاجتماعية (الأدبية). والأقسام والكليات –وحتى الجامعات– التكنولوجية (العلمية التطبيقية). وتضم الأولى كل من: الإدارة والاقتصاد والتربية واللغات والعلوم الدينية الشرعية، وعلم النفس وعلوم التربية والآرطوفونيا وعلم الاجتماع والعلوم القانونية والسياسية وعلوم الإعلام والاتصال و... وتضم الثانية كل من: الطب والصيدلة، الكيمياء، الفيزياء، الهندسة، الرياضيات، والحاسوب و...

ومما لاشك فيه أن مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العالم العربي والإسلامي ذات صلة غير قليلة بمثيلاتها في العالم الغربي، وهي لا تخرج غالبا عن ذلك التصنيف إلا ما تمثل في الجامعات الإسلامية وبعض فرائد لأقسام تنفرد بها جامعة دون أخرى، غير أنها في الأعم الأغلب تنتظمها الصونفة السابقة. (الطارقي عبد الله بن سيدي مُحَّد ، **2008**، ص: **504**).

وتشتمل كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية على برامج موجهة تحديدا نحو تكوين مهن اجتماعية ونخب علمية في العديد من الحقول الإنسانية والاجتماعية كما هو الحال في برامج إعداد المعلمين والمدربين ورجال الإعلام والمؤرخين واللغويين والفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس وغيرهم، ويلاحظ أن هذه الاختصاصات تستقطب عادة معظم الطلاب بينما تستقطب الحجم الأدنى من الاهتمام والرعاية، وتعاني عموما من العديد من المشكلات النوعية مقارنة باختصاصات العلوم والتكنولوجيا.

ثانيا: الإطار الميداني:

1– مشكلة الدراسة: تحديدها وتساؤلاتها: تلعب العملية التقويمية أهمية بالغة في أي منظومة تعليمية، فهي التي تجعلها قادرة على مواجهة العقبات التي تعيق طريقها في تحقيق الغايات المرجوة منها والكشف عن المتعلم المواكب لعصره، وباعتبار أن الجامعة كمؤسسة تربوية هي المشرف الأساسي والرئيس على تكوين الإطارات وتخريج الآلاف من الطلبة المتحصلين على شهادات مختلفة التخصصات تخول لهم ممارسة مهن معينة من خلال أداء وظائفها وأدوارها، وهذه الشهادات بطبيعة الحال تمنح لهم بعد مضي عدة سنوات من الدراسة، وهي في الحقيقة بمثابة قرارات صادرة بناء على عمليات التقويم التي تتخلل سنوات الدراسة. غير أن مسار هذه العمليات قد يعتريها من الغموض والضبابية وعدم الموضوعية ما يعتريها استنادا لعدة مبررات من أبرزها:

– إشارة نور الدين جبالي (1995) إلى أن الممارسة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر جعلت الامتحانات بصورتها الحالية تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو الحفظ أو التذكر، مهملة بذلك المستويات المعرفية الأخرى، وحتى الجوانب الوجدانية. كما أغفلت في كثير من الأحيان الجوانب الحسية الحركية، إضافة أن الامتحانات تمارس على أنها هدف في حد ذاتها، كما ابتعد

المدرسون عن التركيز على المبادئ والمفاهيم والتحليل والتركيب والتقييم والنقد، وأصبح همهم الوحيد هو حفظ النظريات وتكرارها. (نور الدين جبالي، 1995). وهو ما أشار إليه عبد الحفيظ مقدم (عبد الحفيظ مقدم، 2009) وتوصل إليه السعيد عواشرية (2003)، في دراسة أجراها حول مدى تحكم أستاذ علم النفس وعلوم التربية في بعض الكفايات التدريسية في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب؛ حيث أكد فيها على أن نمط الأسئلة المطبقة في الكثير من مؤسسات التعليم العالي يغلب عليها نمط الأسئلة المقالية التي تتطلب الحفظ والاسترجاع . (السعيد عواشرية، 2003)

– الانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقويم السائد والمتمثلة في: تقديم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلبة، فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به المتعلم في الحياة العملية، لإضافة إلى أن طريقة التقويم تضحي بخاصية الأصالة لأنها تختلف وبشكل ملحوظ عن الطرق التي يطبق بها الناس أشكال المعرفة في الحياة العملية الواقعية، كما يقدم معلومات عن تقدم الطلبة في شكل درجات، ويقتصر على مقارنة الفرد بغيره، وإهمال معيار التقويم الذي يتحدد في الهدف التعليمي والذي لابد أن يحققه الطالب، و...وانعدام التغذية الراجعة الجيدة مع وجود نقص كبير في المعلومات المستمرة المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة.(عبد الحفيظ مقدم، 2009).

– الشكوك التي تراودنا حول عدم جدية بعض الأساتذة في تحضيرهم للاختبارات، وتصميمها وفقا لأسسها.

– شكاوي الطلبة المتكرر حول عدم موضوعية الكثير من الأساتذة في تقييم أوراق الإجابة، وتبنيهم لإجراءات تنقيط غير مرضية.

– الملاحظات الشخصية المتكررة حول الأساليب المتبعة في تقييم الطلبة في ما يتعلق بالأعمال التطبيقية، والتي تشير إلى عدم كفائتها.

– وقوع الأساتذة تحت ضغوطات حول تقديرات الطلبة، سواء من الطلبة أنفسهم أو وسائطهم. (السعيد عواشرية، 2003) بل تعدى بها الأمر لأن تكون من المسؤولين على أقسامها وكلياتها، ليفتح ا باب الرداءة وسياسة الكم بدل الكيف، وتشع فكرة: "كل متمدرس في العلوم الإنسانية والاجتماعية ناجح إلا من أبى".

ومن خلال احتكاكنا بالواقع الفعلي لمسار العملية التقييمية بالجامعة الجزائرية خاصة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية مقارنة مع كليات العلوم، وذلك بحكم طبيعة العلوم الإنسانية والاجتماعية والظروف التي تعيشها كلياتها والتي تختلف إلى حد كبير عن العلوم التكنولوجية ، أحسسنا بوجود مشكلة تستلزم الدراسة، وهذا ما يعطي مبررا قويا لإجراء هذه الدراسة والتي تحاول أن تتعرف على مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقييمية لتحصيل الطلبة.

وعليه وبصورة إجرائية فإن هذه الأخيرة تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: " ما هو مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقويمية لتحصيل

الطالب؟" والذي بدوره يتفرع إلى ست تساؤلات فرعية هي:

1– ما هو مستوى جدية الأساتذة بأقسام كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في التحضير للامتحانات؟

2– ما هو مستوى موضوعية الاختبارات التحصيلية المصممة من طرف أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لتقييم الطلبة؟

3– ما هو مستوى دقة أساليب التنقيط وطرق ضبطها أثناء التصحيح المطبقة من طرف أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لتقييم الطلبة؟

4– ما هو مستوى موضوعية أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في تصحيح أوراق الإجابة؟

5– ما هو مستوى استجابة أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لضغوط الطلبة حول تحسين نتائج تقييمهم؟

6– ما هو مستوى سلامة الطرائق والأساليب المتبعة في تقييم الطلبة في الأعمال التطبيقية من طرف أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية؟

2– أهداف الدراسة وأهميتها:

أ– أهداف الدراسة: استنادا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها يمكن القول بأن الدراسة الحالية تهدف إلى ما يلي:

– التعرف على كل من:

*** مستوى جدية أفراد عينة الدراسة في التحضير لموعد الامتحانات.**

*** مستوى موضوعية الاختبارات المصممة من قبل أفراد عينة الدراسة لتقييم الطلبة.**

*** مستوى دقة أساليب التنقيط وطرائق ضبطها المستخدمة من طرف أفراد عينة الدراسة.**

*** مستوى موضوعية أفراد عينة الدراسة في تصحيح أوراق الإجابة.**

*** مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لضغوط الطلبة حول رفع درجاتهم.**

*** مستوى سلامة الطرائق والأساليب المستخدمة في تقييم الطلبة في الأعمال التطبيقية.**

– تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات لتصحيح مسار العملية التقويمية لدى أفراد عينة الدراسة.

ب– أهمية الدراسة: يمكن تلخيص أهميتها في ما يلي:

– تتناول جانبا هاما من جوانب العملية التعليمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ألا وهو تقويم التقويم.

– تبصير أصحاب القرار والمهتمين بمدى سلامة مسار العملية التقييمية لدى أفراد

عينة الدراسة.

– توضيح الخلل الموجود في مسار العملية التقييمية لدى أفراد عينة الدراسة.

– استفادتنا من النتائج التي سوف تتوصل إليها الدراسة الحالية.

– محاولة تصميم أداة تقدير لمستوى تحكم الأستاذ الجامعي في العملية التقويمية لتحصيل الطالب.

3– تحديد حدود الدراسة وضبط مفاهيمها والتعريف الإجرائي لمتغيراتها:

أ– حدود الدراسة: زمنيا: نوفمبر 2009، أما جغرافيا: كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحاج لخضر– باتنة./ الجزائر (قسم علم النفس، قسم الأدب العربي، قسم التاريخ، قسم الفلسفة، قسم اللغة الفرنسية، قسم اللغة الانجليزية، وقسم الترجمة) أما بشريا: 52 أستاذ وأستاذة. وقد روعي بأن يكونوا يدرسون المحاضرة والتطبيق معا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة تناولت جوانب محددة من المسار التقييمي لتحصيل الطالب وتتمثل في: (التحضير لموعد الامتحان، تصميم الاختبارات، إجراءات التنقيط وطرائق ضبطه، الموضوعية في تصحيح الأوراق، التعامل مع ضغوط الطلبة حول تقديراتهم، تقييم الأعمال التطبيقية).

ب– ضبط مفاهيم الدراسة:

– التقويم: هو"محاولة أو دراسة يتم الكشف فيها عن مستوى كفاءة ما وتحديد مواطن القوة والضعف ورسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة"

– العملية التقييمية: "مجموعة منظمة من العمليات التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد المقدار ودرجة ذلك".

ج– التعريف الإجرائي بمتغيرات الدراسة:

– مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقيمية لتحصيل الطلبة في الدورة العادية: يعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب على أداة المعدة لتقدير ذلك والتي تتراوح بين 49 و147 درجة في الأداة ككل، أي بمتوسط قدره 98 درجة بالنسبة للأداة ككل/ وبين 01 و3 درجات بالنسبة لكل بند. أي بمتوسط قدره درجتان (2 درجة) بالنسبة للبند الواحد.

4– أداة الدراسة ومنهجها:

أ– أداة الدراسة: في حدود علم الدارس لا توجد أداة لتحقيق أغراض الدراسة، ولما كان بناء ذلك يتطلب وقتا طويلا، ونظرا لظروف إعداد الدراسة فإن تصميم هذه الأداة تعذر علينا، غير أن هذا لا يحول دون إجراء الدراسة، وإنما من الممكن في هذه الحالة اللجوء إلى استخدام أداة التقدير بدلا من أداة القياس، وذلك ما حاولنا تصميمه وفقا للخطوات الآتية:

– بعد تحديد وضبط السمة المراد قياسها واعتمادا على معطيات علم التباري وما تم الاطلاع عليه من أمور نظرية حول الموضوع تم صياغة ستين عبارة تصف مختلف إجراءات العملية التقيمية.

– تحديد أبعاد العملية التقيمية في الدورة العادية استنادا للمتغيرات المحكية المحددة سلفا.

– حتى لا يتأثر المجيب عند إجابته عن عبارة جديدة بإجابته لعبارة سابقة، ومن أجل الحيلولة دون وضع المجيب لتقديراته في المكان نفسه لمختلف البنود تم صياغة بعض العبارات بطريقة إيجابية والبعض الآخر بطريقة سلبية، أما عن مدى استجابة المجيب عن الأداة فقد تم اقتراح سلم ثلاثي يدل على درجة وجود السمة وهو (أبدا، أحيانا، دائما)؛ حيث تمنح الدرجة على الترتيب كما يلي: 1، 2، 3. بالنسبة للعبارات الموجبة، و3، 2، 1 بالنسبة للعبارات السالبة.

– تم عرض الأداة في صورتها المبدئية المذكورة سلفا على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ملائمة العبارات وانتمائها للبعد المدرجة فيه من جهة، ومدى إيجابيتها أو سلبيتها من جهة أخرى.

– إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين؛ وقد جاءت الصورة النهائية للأداة ممثلة بـ 49 عبارة. (أنظر الملحق).

ب– منهج الدراسة: نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية نرى بأن المنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي.

5– عينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

أ– عينة الدراسة: جاءت ممثلة بـ 52 أستاذ وأستاذة من مختلف أقسام كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر –باتنة– ؛ حيث اختيرت بطريقة عرضية. ورعي تدريسها لكل من المحاضرة والتطبيق.

ب– الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

6– عرض النتائج والإجابة على تساؤلات الدراسة:

أ– عرض النتائج: تتلخص نتائج الدراسة الحالية في الجدول الآتي:

الأبعاد	عدد العبارات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	م/ ن	الرتبة
التحضير لموعد الامتحانات	05	07.15	1.43	6
تصميم الاختبارات	13	21.86	1.68	5
إجراءات التنقيط	09	18.85	2.09	2
الموضوعية في التصحيح	09	17.25	1.92	3
التعامل مع ضغوط الطلبة	06	14.75	2.46	1

تقييم الأعمال التطبيقية	07	11.88	1.70	4
الأداة ككل	49	91.85	1.77	/

جدول رقم: (00) يوضح المتوسطات الحسابية ورتبة كل بعد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها

ب– الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

– الإجابة عن السؤال الرئيسي: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في ما يخص الأداة ككل تساوي 1.37 وهي أقل من 2 والتي تمثل المتوسط الحسابي لاستجابات الفرد على كل بند من بنود الأداة، مما يدل على انخفاض مستوى تحكم أفراد عينة الدراسة في العملية التقيمية.

– الإجابة على التساؤلات الفرعية:

*** السؤال الفرعي الأول: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.43، وهي أقل من 2 ، مما يشير إلى انخفاض مستوى جدية أفراد العينة للتحضير لموعد الامتحانات.**

*** السؤال الفرعي الثاني: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.68، وهي أقل من 2 ، مما يبين انخفاض مستوى موضوعية الاختبارات المعتمدة في تقييم الطلبة من طرف أفراد عينة الدراسة.**

*** السؤال الفرعي الثالث: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 2.09، وهي مساوية بالتقريب لـ2 ، مما يدل على أن مستوى دقة أساليب التنقيط وطرائق ضبطها أثناء التصحيح لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.**

*** السؤال الفرعي الرابع: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.92، وهي أقل من 2 ، مما يشير إلى انخفاض مستوى موضوعية أفراد عينة الدراسة في تصحيح أوراق الإجابة.**

*** السؤال الفرعي الخامس: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 2.64، وهي أكبر من 2، مما يشير إلى ارتفاع مستوى أفراد عينة الدراسة في مقاومة ضغوط الطلبة حول تحسين نتائج تقييمهم في الدورة العادية.**

*** السؤال السادس: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.70، وهي أقل من 2، مما يدل على انخفاض مستوى سلامة وكفاءة الطرائق والأساليب المتبعة في تقييم الأعمال التطبيقية من طرف أفراد عينة الدراسة.**

7– تفسير نتائج الدراسة:

أ– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: قد يفسر انخفاض مستوى جدية أفراد عينة

الدراسة في التحضير لموعد الامتحانات لكونهم ينظرون إلى التفكير في نوع الاختبار الذي سيقدمونه أمر غير مهم في مسار العملية التقييمية، ومن ثمة لا يقومون بتعريف طلبتهم مسبقا بالطرائق ونوع الأساليب التقويمية التي يتبنونها كنظام لتقويم مقاييسهم المدرسة، وبالتالي فإن مناقشة هذه الطرائق والأساليب أو استبدالها أو تحديدها بالاتفاق مع الطلبة كلها أمور لا ينتبهون إليها.

كما قد تفسر هذه النتيجة بتهاون أفراد عينة الدراسة في تحضير أسئلة الاختبارات التحصيلية وانشغالهم بأمور أخرى، أو ظنهم بأن صياغة السؤال أمر سهل لا يتطلب جهدا ولا وقتا ولا تحضيرا له، بل من الممكن صياغة أسئلة الاختبار قبل حلول موعده بدقائق. وقد لا يبالون بمدى ملاءمة نوع الاختبار للمقياس المدرس، وبالتالي لا داعي للتفكير في وضع أسئلة الاختبار خلال فترات التدريس أو قبل موعدا بمدة زمنية طويلة تسمح بالتمعن والتدقيق فيها، وهذا ما يفسر الأخطاء التي ندركها في أسئلة العديد من الاختبارات.

ب- تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: إن إعداد اختبارا تحصيليا موضوعيا يتطلب جهدا كبيرا ووقتا كثيرا، فهو صعب الإنجاز ومعقد نوعا ما، وبذلك يتطلب على مصممه العلم بكل صغيرة وكبيرة في المحتوى المدرس والغوص فيه أكثر، وعليه فإن انخفاض مستوى موضوعية الاختبارات المصممة من طرف أفراد عينة الدراسة قد يرجع إلى عدم تمكنهم من ذلك أو تهاونهم، أو عدم توفر الوقت الكافي نتيجة لكثرة المقاييس المدرسة من جهة، وكثرة عدد الطلبة وضعف إمكانيات الطباعة، ومن جهة أخرى فتصميم اختبار موضوعي يتطلب تغطية كم معتبر من البرنامج، ولكن الظروف التي تعيشها الجامعة جعل من السداسي ثلاثي أو أقل وبالتالي فإن موعد الامتحانات يحل دائما والحجم الساعي المدرس لم يسمح بتغطية المقدار الكافي من البرنامج لإجراء الاختبار فيه. كما أن المستقرأ للكثير من نماذج الاختبارات التحصيلية التي تغلب على الساحة التقييمية بمجتمع عينة الدراسة يجدها في كثير منها تعتمد على تقييم أدنى مستويات المعرفة (الحفظ والتذكر). وذلك كله يعود إلى هشاشة التكوين البيداغوجي في هذا المجال؛ إذ ومن خلال طرحنا لسؤال حول مدى دراسة أفراد العينة لمقياس علم النفس التربوي أثناء تكوينهم، ومن خلال الأجوبة التي تحصلنا عليها، وبالرغم من أن حوالي **94** بالمائة منهم درسوا ذلك إلا أننا لم ندرك صدى لذلك في أرض الواقع بدليل نتائج الدراسة.

ت- تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: قد يعزى توسط مستوى دقة أساليب التنقيط وطرائق ضبطها لدى أفراد عينة الدراسة إلى عدم تحكم أفراد عينة الدراسة في تقنيات التنقيط، إذ أن الكثير من الأساتذة يلجؤون إلى منح الدرجات القريبة من المتوسط (المعدل)، وذلك لتجنب الخطأ في التقدير والتهرب من المسؤولية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك من الأساتذة من يحصرون الدرجات التي يمنحونها في مجال معين ولا يحيدون عنه إلا نادرا، وبذلك لا يمنحون الدرجة الكاملة للطالب مهما استحقت إجابته ذلك.

كما قد يعزى ذلك إلى كون أفراد عينة الدراسة يصرون على تطبيق سلم التنقيط الذي وضعوه

مسبقا، إذ من المفروض إعادة النظر فيه بعد الإطلاع على بعض الأوراق ومحاولة جعله يتماشى ومستوى الطلبة. كما أن المتتبع لكيفية منح الدرجات للطالب من طرف أفراد العينة وذلك كما أشارت نتائج الدراسة يدرك أن الكثير منهم يمنح الدرجة وفقا لتمكن الطالب من الجواب الصحيح وليس وفقا لمدى الاقتراب منه، وهذا ما يعاب حتى على الاختبارات التعيينية (المقننة).

ث– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: إن عدم موضوعية الاختبارات المطبقة من طرف أفراد عينة الدراسة قد تعتبر السبب الرئيس في عدم موضوعيتهم في منح الدرجات، كما أن كثرة الممتحنين يحول دون ذلك أيضا مهما حاول المصحح التحلي بالدقة والموضوعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الطريقة التي يصوغ بها المجيب إجابته ومدى استخدامه للخط الجيد واستخدام الألوان وتسلسل الإجابة والتنظيم و... كلها عوامل تؤثر في موضوعية المصحح.

كما أن العدد الهائل من الأوراق وإصرار المصحح على إتمام الأوراق في أقرب وقت مهما بلغ ذروة الإرهاق، خاصة في امتحان الرقابة الثانية من الدورة الأولى، نظرا لقصر المدة الزمنية الفاصلة بين موعد هذه الأخيرة وامتحان الدورة الشاملة؛ إذ تضغط الإدارة على الأستاذ لتقديم نقاط الطلبة الخاصة بذلك وكذا نقاط الأعمال التطبيقية في مدة وجيزة قد لا تسمح بالتحلي بروح المسؤولية في تقييم أوراق الطلبة، خاصة لما يفوق عددهم حدا معينا، أو يكون الاختبار من نوع المقال، أو ما شبه ذلك مما يجعل الأستاذ يمر على ورقة الطالب مر الكرام، فقد لا يقرأ منها إلا القليل.

كما لا ننسى هنا طبيعة العلوم الإنسانية والاجتماعية في حد ذاتها يمكن أن تكون من بين المسببات الرئيسية في قلة أو انعدام الموضوعية في تصحيح أوراق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة.

ج– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس: قد يرجع ارتفاع مستوى صمود أفراد عينة الدراسة أمام ضغوط الطلبة الرامية إلى تحسين دراجاتهم إلى أن طلبة مجتمع الدراسة لا يكثر فيها الراغبون في تكوين ثاني، إذ أن هؤلاء ونتيجة عدم انتظامهم يحصلون على درجات متدنية، ومن خلال تولي الكثير منهم لمناصب حساسة فهم يشكلون ورقة ضاغطة على الأساتذة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون أفراد عينة الدراسة قد قاموا بتزييف استجابتهم على البنود الممثلة لهذا البعد باعتبار أن جل بنوده حساسة نوعا ما، مما قد يجعل المستجيب لا يفصح عن حقيقته لعدم تعريفنا الدقيق لهم بأغراض الدراسة أو عدم تعاونهم معنا على كشف الحقائق ظنا منهم أن ذلك يحط من ذاتهم او ينعتوا بشيء من ذلك القبيل.

ح– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس: قد يعزى انخفاض مستوى أفراد عينة الدراسة في دقة وكفاءة الطرائق والأساليب المتبعة في تقييم الأعمال التطبيقية إلى كون الكثير منهم يعتمد في تقييم طلبتهم في ذلك على البحوث المنجزة فقط. ونحن نعلم أن كل بحث يكون في غالب الأحيان منجز من طرف طالبين فأكثر، ومن المحتمل أن يكون العمل من إنجاز أحدهما فقط، أو قد يكون منجز لهما من أطراف أخرى أو مستعار من فوج آخر، أو منسوخ من شبكة الأنترنت.

كما قد يعزى ذلك إلى كون أفراد عينة الدراسة ينشغلون بالمحاضرات واختباراتها وينصب جل

جهدهم في الاهتمام بهذا الجانب، بينما إذا حل موعد التطبيق فإن هذا الأخير لا يولون له أي اهتمام، فكيف لهم أن يهتموا بمدى تحصيل الطالب فيه. فالذي يطبق لـ 6 أو 7 أو....أفواج ونحن نعلم أن الفوج لا يقل عن الثلاثين طالب وطالبة في أغلب الأحيان، ونظرا لعدم وجود قانون بيداغوجي يفرض على أفراد عينة الدراسة نمط معين من التقويم فكيف لهم أن يفرضوا على أنفسهم ما لا يطيقونه، ولا يسمح به الوقت.

خاتمة:

إن انخفاض مستوى تحكم أفراد عينة الدراسة في العملية التقويمية في الدورة العادية يعود من جهة إلى عدم تمكنهم من التحضير لموعد الامتحان ومن جهة أخرى إلى الظروف التي تعيشها الجامعة بصفة عامة وكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة خاصة، وكذا الطبيعة والبنية المعرفية لهذه العلوم بالإضافة إلى القوانين البيداغوجية المنظمة للعملية التقييمية بالجامعة من جهة أخرى كذلك، مما فسح مجالا للاعتماد على اختبارات تحصيلية تفتقد إلى الدقة والموضوعية، بحيث تولي أهمية كبيرة للحفظ والاستظهار على حساب المهارات والاتجاهات والميول وأساليب التفكير وغيره، كما لا تعطي صورة حقيقية لمستوى الطالب، ولا تقيس بدقة الأهداف المرجو تحقيقها من خلال تدريس المقرر، وتركز على جزء ضئيل من البرنامج المقدم وتغفل الباقي، وتفتح مجالا واسعا للصدفة والحظ، ولا تراعي المستجدات الطارئة في هذا المجال.

وفي الختام نرى بأنه ومن أجل التخفيف من هذه المشكلة والتقليص من حدتها لابد من:

– ضرورة تحضير أسئلة الامتحان خلال فترات التدريس أو على الأقل قبل موعد الامتحان بفترة تسمح بإعادة النظر والتمعن فيها وتدقيقها.

– تدريب جميع طلبة الدراسات العليا على فنيات التقويم الجيد وخطوات بناء الاختبارات التحصيلية.

– توحيد رؤى الأساتذة حول مفهوم الاختبار الجيد وشروط بنائه وفق الموصفات التربوية العلمية الواجب توافرها في الاختبار الجيد.

– يتعين تبيان مدى تقدم كل أستاذ في مقياسه من طرف اللجان البيداغوجية لمعرفة ما إذا كان ذلك يؤهله لإجراء الامتحان.

– يتعين وضع سلم التنقيط أو إعادة النظر فيه بعد الاطلاع ولو نظرة سريعة على عينة من أوراق الإجابة.

– ضرورة التقييم المستمر في الأعمال التطبيقية إلى جانب البحوث المنجزة أو التقييم النهائي.

– يتعين على كل من له علاقة قرابة التنحي على إعداد الاختبار وكذا تصحيحه حتى تتحقق نوع من المصداقية والثقة بين الطلبة والأساتذة.

– عدم حصر الدرجات الممنوحة في مجال معين ووجوب إعطاء الدرجة الكاملة للطالب إذا استحقت إجابته ذلك. والعمل على تنويع أسئلة الاختبار بين أسئلة الفهم والتذكر و...

– التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد.

التحول من اختبارات القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة.

– التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل.

– التحول من التقويم الذي يستهدف الكفاية إلى التقويم الذي يستهدف الجودة والامتياز.

المراجع:

1– أمحمد تغزي ، (1994)، هل لتوظيف الأهداف التعليمية كاستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل، كتاب الرواسي رقم: 02، (قراءات في الأهداف التربوية)، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط1، ص ص: (151–202).

2– بنيامين .س، بلوم وآخرون، (1983)، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، دار مكجر وهيل للنشر، القاهرة.

3– سبع محمد أبو لبدة، (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط:3، عمان، الأردن.

4– السعيد عواشرية ، (2003)، مدى تحكم الأستاذ الجامعي في بعض الكفايات التدريسية في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب، فعاليات الملتقى الوطني الأول حول: التقويم التربوي في المنظومة الجامعية – واقعه وسبل تطويره–، جامعة الأغواط/ الجزائر، 7، 8 ديسمبر 2003، (بدون مكان وتاريخ النشر)، ص ص: 150–.176

5– سلسلة قضايا التربية، (1993)، فنيات بيداغوجية الاختبارات المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف: 11، جويلية/ ديسمبر، الجزائر، ص ص:(31–52).

6– الطارقي، عبد الله بن سيدي محمد (2008)، العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود، في: لجنة المؤتمر (محرر)، سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي" — 24–27– فبراير 2008، الجزء الأول، (ص ص: 501–512)، الظهران، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. السعودية.

7– عبد الحفيظ مقدم، (2009)، الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد: 24، العدد: 49، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية. ص ص: (151– 182).

8– عبد الرحمن حسون، (1985)، اعتبارات أساسية في بناء المناهج الدراسية ومفاهيمها، مجلة التربية، العدد: 2،1، المنصورة، القاهرة، ص ص: (63– 66).

9– محمد مقداد، (1994)، أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي، كتاب الرواسي رقم:01، (قراءة في التقويم التربوي)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط: 01، ص ص: (183، 196).

10– محمد نقادي، (1994)، مستويات الأهداف التربوية وتصنيفها حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية، كتاب الرواسي رقم: 02، (قراءات في الأهداف التربوية)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط: 01، ص ص: (131– 150).

11– محي الدين توق، عبد الرحمن عدس، (1984)، أساسيات علم النفس التربوي، ط: 04، الاردن.

12– مديرية التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، (1973/ 1974)، دروس في التربية وعلم النفس، الطباعة الشعبية للجيش.

13– لحسن مادي (1990)، الأهداف والتقييم في التربية، (بدون بلد ودار النشر).

14– ناجي تمار، (1998، تقنيات التقويم، كتاب الرواسي رقم: 01، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط: 02، ص ص: (65–76).

15– نور الدين جبالي، (1995)، نحو تقويم تربوي موضوعي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية الاجتماعية، العدد: 04، ص ص: (215–228).